

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za psihologiju

**NEKE KARAKTERISTIKE VREDNOVANJA ISHODA UČENJA NA STUDIJU
PSIHOLOGIJE IZ PERSPEKTIVE NASTAVNIKA I STUDENATA**

Diplomski rad

Marijana Reich

Mentor: Prof.dr.sc. Damir Ljubotina

Zagreb, 2015.

SADRŽAJ

UVOD.....	1
Ishodi učenja i kompetencije	1
Ocjenjivanje znanja	2
Metode provjere znanja	4
Vrednovanje ishoda učenja u visokom obrazovanju	6
CILJ ISTRAŽIVANJA.....	8
PROBLEMI	8
METODOLOGIJA	8
Prvo istraživanje	8
Uzorak	8
Mjerni instrument	10
Postupak.....	10
Drugo istraživanje.....	10
Uzorak	10
Mjerni instrument	11
Postupak.....	11
REZULTATI	11
Iskustva nastavnika.....	12
Iskustva studenata.....	19
RASPRAVA.....	22
ZAKLJUČAK.....	29
LITERATURA	30
PRILOG.....	32

Naslov: Neke karakteristike vrednovanja ishoda učenja na studiju psihologije iz perspektive nastavnika i studenata

Title: Some characteristics of assessment of learning outcomes at Psychology degree programs from the perspective of professors and students

Marijana Reich

Sažetak

Cilj istraživanja bio je ispitati postupke vrednovanja ishoda učenja na preddiplomskom i diplomskom studiju psihologije Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Provedena su dva zasebna istraživanja. U prvom istraživanju konstruiran je anketni upitnik kojeg su ispunjavali nastavnici Odsjeka za psihologiju koji izvode ispite posebno za svaki kolegij na kojem izvode ispite. Pravilno su popunjeni upitnici za ukupno 43 kolegija. U drugom istraživanju konstruiran je anketni upitnik kojeg je ispunilo 188 studenata druge i treće godine preddiplomskog te prve godine diplomskog studija psihologije. Utvrđeno je kako svaki kolegij ima svoja specifična i detaljna pravila i procedure za formiranje konačnih ocjena. Najveći izvor problema kod ispitivanja znanja nastavnicima predstavlja nedostatak vremena zbog velikog broja studenata (47.2% kolegija), nedostatak usmenog ispita (36.1%) te kvalitetan izbor pitanja i osmišljavanje novih pitanja (27.8%). Studenti najčešće spominju probleme vezane uz kvalitetan izbor pitanja (29.4%), raspored ispitnih rokova i kolokvija (27.6%), subjektivnost ocjenjivanja (19.0%) te neujednačene i loše objašnjene kriterije vrednovanja ishoda učenja (18.4%). Provjere znanja tijekom semestra putem kolokvija i drugih metoda u većoj mjeri ili vrlo korisnim smatra 92.5% studenata. U velikoj većini slučajeva i nastavnici (za 88.1% kolegija) i studenti (85.1%) navode kako su zadovoljni kvalitetom i organizacijom ispita, a vrlo nezadovoljnih je nastavnika za 7.1% kolegija te niti jedan student.

Ključne riječi: vrednovanje ishoda učenja, studij psihologije, iskustva nastavnika, iskustva studenata

Abstract

The main objective of this study was to examine the assessment of learning outcomes at the undergraduate and graduate psychology degree programs, at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb. The study was conducted in two parts. For the first part of the study a questionnaire designed by the author was completed by the professors who administer the exams at the Department of Psychology, separately for each course in which exams are performed. Questionnaires for a total of 43 courses were completed. In the second part of the study a questionnaire designed by the author was completed by 188 students of the second and third year of the undergraduate and first year of graduate degree programs in psychology. The results suggest that each course has specific and detailed rules and procedures for the formation of the final score. The main source of problems in assessment of knowledge for professors is the lack of time due to the large number of students (47.2%), the lack of oral exams (36.1%), selection of questions of adequate quality and creating new questions (27.8%). Students most frequently mentioned problems related to selection of questions of adequate quality (29.4%), schedules of exams (27.6%), subjectivity of assessment (19.0%) and unbalanced and inadequately explained assessment criteria (18.4%). Assessment in the form of exams during the course of a semester was considered mostly or very useful by 92.5% of students. In most cases, professors (for 88.1% courses) and students (85.1%) were satisfied with the quality and organization of the examination, none of the students and professors for only 7.1% courses claim to be very unsatisfied.

Keywords: assessment of learning outcomes, Psychology degree program, professors' experiences, students' experiences

UVOD

Ishodi učenja i kompetencije

Proces učenja moguće je pratiti kroz njegove ishode. Ishodi učenja temelje se na pristupu obrazovanju u kojem je student u središtu obrazovnog procesa. Pri tome se u obzir uzimaju i suvremena istraživanja u području studiranja, kao i stavovi pojedinih interesnih grupa (npr. poslodavci, strukovne udruge). Ishodi učenja danas predstavljaju važan element osiguranja kvalitete u visokom školstvu, a posebno kvalitete nastave. Kako navodi Divjak (2009), istraživanja u visokom školstvu u Hrvatskoj pokazuju kako je njihova primjena nedovoljna, a ako se i primjenjuju, ne poštuju se određeni principi niti se vodi računa o njihovoj evaluaciji.

Ishode učenja možemo definirati kao tvrdnje koje je napisalo akademsko osoblje o tome što se od studenta očekuje da zna, razumije, može napraviti ili vrednovati kao rezultat procesa učenja. Ishodi učenja moraju biti praćeni prikladnim kriterijima vrednovanja prema kojima se može utvrditi jesi li ishodi ostvareni. Oni su operacionalizacija kompetencija pomoću aktivnosti koje se mogu opažati i mjeriti. Pri formuliranju ishoda učenja potrebna je određena taksonomija za prikaz hijerarhije ishoda učenja. Najčešće je korištena *Bloomova taksonomija* kognitivnih vještina (1956; prema Berry, 2008), prema kojoj su razine hijerarhijski organizirane – savladavanje kompleksnih znanja postavljeno je na više razine. Također, više razine odražavaju i veću samostalnost studenta u procesu učenja. Bloom je definirao šest razina kognitivnog funkcioniranja koje su posložene hijerarhijskim redoslijedom, od najnižih do najviših, te pomažu nastavnicima pri definiranju željenih ishoda učenja različitih stupnjeva složenosti. Uz svaku razinu navedena je njena definicija te očekivana ponašanja opisana glagolima, kako bi se naglasio procesni karakter učenja: *prisjećanje/pamćenje* (prisjetiti se; definirati, opisati, identificirati, označiti, izdvojiti, prisjetiti, nabrojiti), *razumijevanje* (razumjeti predavano; izračunati, grupirati, objasniti, dati primjer, predvidjeti, sažeti), *primjena* (pravilno upotrijebiti opće koncepte i pravila za rješavanje problema u novim situacijama; primijeniti, prilagoditi, prikupiti, demonstrirati, otkriti, riješiti, upotrijebiti), *analiza* (rastaviti na dijelove; analizirati, usporediti, napraviti dijagram, skicirati, izdvojiti, sortirati), *sinteza* (povezivanje dijelova ili ideja u cjelinu; izgraditi, kombinirati, kreirati, postaviti hipoteze,

generalizirati, predvidjeti, napisati, prezentirati), *evaluacija* (kvantitativna ili kvalitativna ocjena vrijednosti različitih metoda, ideja, radova uz upotrebu kriterija; ocijeniti, zaključiti, odabrati, preporučiti, usporediti, postaviti prioritete). Unatoč povijesnoj značajnosti ove klasifikacije, mnogi autori upozoravaju i na njena ograničenja. Navodi se da je vrlo teško pokazati kako je riječ o hijerarhijskom odnosu, posebno u posljednje tri razine. Autorica Anderson zamijenila je mjesta dvije najviše razine - evaluaciji (prosudivanju) i sintezi (stvaranju), tako da je na vrh hijerarhije postavila sintezu (Anderson i Krathwohl, 2001).

Kompetencije predstavljaju dinamičku kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih i praktičnih vještina te etičkih vrijednosti (Vlahović – Štetić, 2009). Kompetencije koje se razvijaju tijekom studija mogu biti generičke (opće) ili područno specifične. *Generičke ili opće kompetencije* su skup znanja i vještina koje su prenosive u različita područja djelovanja. Možemo ih dodatno podijeliti na *instrumentalne* kompetencije (npr. vještine upotrebe računala, sposobnost organiziranja i planiranja), *interpersonalne* kompetencije (međuljudske vještine, timski rad) te *sistemske* kompetencije (npr. planiranje i vođenje projekata). Za razliku od generičkih kompetencija, *područno specifične kompetencije* su svojstvene određenoj disciplini ili struci te čine jezgru obrazovnog programa u svakom ciklusu visokog obrazovanja. Kompetencije koje student stječe potrebno je odrediti na razini studija, ali i na razini pojedinih kolegija.

Ocjenjivanje znanja

Grgin (2001) objašnjava kako ocjenjivanje znanja možemo shvatiti kao mjerenje, budući da sadrži sve tri bitne karakteristike mjerenja: predmet mjerenja (učenička znanja), instrument kojim se mjeri (nastavnik) te metode mjerenja (nastavnikov način ispitivanja i ocjenjivanja).

Ramiro Bujas je još 1937. godine (prema Grgin, 2001) održao zapaženo predavanje o problematici ocjenjivanja učeničkih znanja i potaknuo istraživanja o ovoj temi. Uz sva dokimološka istraživanja koja su dovela do brojnih spoznaja o uzrocima slabe metrijske vrijednosti školskih ocjena, kao i do objektivnijih i pouzdanijih postupaka mjerenja učeničkih znanja, unutar ovog područja postoje još brojni neriješeni problemi na koje buduća istraživanja tek trebaju dati odgovore. Temeljni problemi leže

u samim karakteristikama ocjenjivanja znanja – ocjenjivanje je specifična mjerna situacija u kojoj je nastavnik ujedno i mjerni instrument i mjerioc. Osim toga, znanje se procjenjuje posredno, pri čemu procjenu ometaju različiti faktori na relaciji znanje – odgovor (tj. faktori koji sudjeluju pri oblikovanju učeničkih odgovora). Konstruktna irelevantna varijanca odnosi se na sistematske faktore pogreške koji djeluju na rezultate ispitivanja. Razlikujemo dva tipa ovakvih sistematskih pogrešaka – pogreške na razini grupe, koje konzistentno utječu na sve članove skupine, te pogreške na razini pojedinca, koje različito utječu na rezultate pojedinih ispitanika u istoj skupini (Haladyna i Downing, 2004). Uzroke smanjene točnosti ocjenjivanja znanja možemo svrstati u tri kategorije – nedostaci uvjetovani faktorima vezanim uz ispitanika, zatim faktorima koji ovise o mjernom instrumentu (nastavniku), te faktorima koji su vezani uz metodologiju mjerenja znanja (nastavnikov način ispitivanja i ocjenjivanja).

Bujas već 1943. godine (prema Grgin, 2001) navodi nepoželjan utjecaj nekoliko faktora koji sudjeluju pri oblikovanju učeničkih odgovora na ispitu: *nedovoljna jasnoća i neodređenost odgovora* (koja omogućuje različitim nastavnicima da različito interpretiraju iste učeničke odgovore i različito ih ocijene, ali i da isti nastavnik različito interpretira iste odgovore), *učenikove verbalne sposobnosti* (bolje ocjene dobivaju elokventniji učenici, kao i oni koji su sposobni izražavati se na način koji od njih zahtijeva nastavnik), *moгуćnosti opažanja i vještog korištenja percipiranih podataka* (učenik koji ima dobro razvijene mogućnosti opažanja i brzog reagiranja na nastavnikove svjesne i nesvjesne reakcije dobit će bolju ocjenu) te *čuvstvena otpornost* (jake emocionalne reakcije na ispitnu situaciju mogu dovesti do otežanog rasuđivanja, zastoja mišljenja, djelomičan gubitak sjećanja na sadržaje prethodnog učenja, poremećenu sabranost, i slično, što dovodi do toga da čuvstveno stabilniji i otporniji učenici dobivaju bolje ocjene od emocionalno labilnijih).

Druga velika skupina faktora koji utječu na smanjenu točnost ocjenjivanja odnosi se na faktore koji ovise o nastavniku kao mjernom instrumentu. Subjektivni faktori ocjenjivača dolaze do izražaja zbog nedovoljne određenosti mjerila tj. kriterija ocjenjivanja, nedovoljne definiranosti dijela nastavnog programa kojeg učenici trebaju savladati za pojedinu ocjenu te nedovoljne edukacije i uvježbanosti nastavnika u procesu ocjenjivanja. Zbog navedenog se događa da svaki nastavnik zapravo ima neko svoje mjerilo i njemu prilagođenu ljestvicu ocjena s jednakim nazivima jedinica, ali

često sasvim različite vrijednosti (količina, kvaliteta, čak i vrsta pokazanog znanja za pojedinu ocjenu kod različitih će ocjenjivača biti sasvim različita). Konstrukcija tih individualnih ljestvica ocjena ovisi o subjektivnim faktorima nastavnika, među kojima su najznačajniji: *osobna jednadžba* - tendencija pojedinog ocjenjivača da sustavno podcjenjuje ("strogi" ocjenjivač) ili precjenjuje ("blagi" ocjenjivač) znanje učenika (Petz, 1992); *halo-efekt* – tendencija nastavnika da učenička znanja procjenjuje ili prema svom općem stavu prema učeniku (homohalo-efekt) ili prema ocjenama i stavu drugih nastavnika o pojedinom učeniku (heterohalo-efekt); "*logička*" *pogreška* – javlja se kad ocjenjivač misli da su neke značajke koje procjenjuje logički povezane pa ih na osnovi toga i jednako procjenjuje, tj. daje jednake ocjene učenicima za pokazana nejednaka znanja; *pogreška sredine* – procjenjivanje učeničkog znanja pretežno srednjim ocjenama, zanemarujući i veće razlike u kvaliteti odgovora među učenicima; *pogreška diferencijacije* – suprotno od pogreške sredine, nastavnikova tendencija da pretjerano i neopravdano razlikuje učenička znanja; *pogreška kontrasta* – tendencija oblikovanja mjerila ocjenjivanja prema učenicima koje je prvo ispitao te daljnje procjenjivanje u skladu s njim; *tendencija prilagođavanja kriterija ocjenjivanja kvaliteti učeničke skupine* – postavlja se više mjerilo ocjenjivanja u učeničkim skupinama boljima po znanju nego u lošijim skupinama.

Treća velika skupina faktora koji utječu na smanjenu točnost ocjenjivanja odnosi se na faktore koji ovise o metodama ispitivanja i ocjenjivanja. U nedostatku propisanih metoda nastavnici kod pismenih i usmenih ispita oblikuju individualne tehnike opterećene brojnim subjektivnim faktorima.

Uz navedene skupine faktora, na smanjenu točnost ocjenjivanja mogu utjecati i situacijski faktori tj. uvjeti ispitivanja, kao što su nedostatak vremena za ispitivanje, veliki broj studenata, itd.

Metode provjere znanja

Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković (2003) navode podjelu metoda provjere znanja na metode usmenog te pismenog ispitivanja znanja.

Usmeno ispitivanje znanja ima niz prednosti: za razliku od pismenog ispitivanja, tijekom usmenog ispitivanja nastavnik može reagirati na učeničke odgovore, te tako primjerenije ispitati stvarno znanje; tijekom usmenog ispitivanja je lakše uočiti

kvalitativne razlike u učeničkom znanju; nastavnik može uočiti i reagirati na odgovore koji su približno točni i razlikovati ih od onih koji su potpuno krivi; usmenim ispitivanjem moguće je i bolje provjeriti razumijevanje i upotrebu znanja nego pismenim; učenici češće uče s razumijevanjem ukoliko očekuju usmeno ispitivanje. Uz navedene prednosti, usmeno ispitivanje ima i neke mane: vremenski je neekonomično u odnosu na pismeno; nužno je subjektivno jer učenici dobivaju različita pitanja; najčešće obuhvaća manje gradiva nego pismeno ispitivanje.

Kod *pismenog* ispitivanja znanja nešto je manji utjecaj subjektivnosti ispitivača (što naravno ovisi i o vrsti pismenog ispita). Prednosti ovakvog ispitivanja znanja u odnosu na usmeno su: svim učenicima zadani su isti zadaci, tako da je njihovo znanje međusobno usporedivo; način rada i vrijeme odgovaranja isto je za sve učenike; ocjenjivanje je objektivnije nego na usmenom ispitu ukoliko su kriteriji ocjenjivanja jasno određeni; moguće je obuhvatiti više gradiva nego pri usmenom ispitivanju; vremenski je ekonomično – u jednom se navratu može ispitati znanje svih učenika. No, pismeno ispitivanje ima i mane: ispiti su najčešće sastavljeni tako da ispituju niže razine znanje, tj. poznavanje činjenica, a bez razumijevanja ili upotrebe naučenog. Slavin (1997) dijeli pismene zadatke na zadatke esejskog tipa, objektivnog tipa i zadatke rješavanja problema. Mužić (1961, 1993) zadatke objektivnog tipa dalje dijeli na dvije osnovne skupine: zadatke reprodukcije (u koje se svrstavaju zadaci dosjećanja i nadopunjavanja) te zadatke odabira (zadaci alternativnog izbora, zadaci višestrukog izbora te zadaci povezivanja i sređivanja). Kod zadataka reprodukcije učenik svojim riječima daje traženi odgovor, za razliku od zadataka odabira gdje odabire točan odgovor među predloženim rješenjima.

Osim vrednovanja uratka na pismenim i usmenim ispitima moguće je vrednovati i učenički uradak u raznim aktivnostima (npr. projekti, rezultati suradničkog učenja). Ciljevi ovih oblika aktivnosti više su usmjereni na međusobnu suradnju nego na postignuće. Uradak u aktivnosti ili usmenom odgovaranju mogu vrednovati i sami učenici (samovrednovanje). Noviji pristup vrednovanju uratka predstavlja i učenička mapa (portfolio) – učenički uradci se prikupljaju tijekom dužeg vremenskog razdoblja, pa se može pratiti individualni napredak.

Rezultati dobiveni ispitivanjem znanja mogu se interpretirati na dva načina, tj. možemo razlikovati dva pristupa ocjenjivanju: normativno i kriterijsko. Kolesarić i Petz

(1999) navode kako se kod *normativnog* pristupa uspoređuje pojedini rezultat s rezultatima relevantne skupine (npr. grupa studenata koja pohađa kolegij), tj. određuje se pozicija u odnosu na druge studente, ali nije određeno što i u kojem stupnju pojedini student zna. Kod *kriterijskog* pristupa zaključuje se što student zna i u kojem stupnju (bez obzira na znanja drugih studenata) ili se rezultat uspoređuje s nekim unaprijed postavljenim kriterijem. Vizek Vidović i sur. (2003) navode kako treba razlikovati formativnu i sumativnu provjeru znanja. *Formativna* provjera znanja može se provoditi prije, za vrijeme ili poslije pouke. Funkcija joj je daljnje planiranje pouke tj. otklanjanje eventualno uočenih nedostataka, a ne ocjenjivanje učenika. *Sumativna* provjera znanja provodi se nakon pouke i može poslužiti za ocjenjivanje učenika ili evaluaciju podučavanja.

Vrednovanje ishoda učenja u visokom obrazovanju

Od ak. godine 2005./2006. u Hrvatskoj su svi studijski programi usklađeni sa zahtjevima Bolonjskog procesa, koji naglašava važnost definiranja i vrednovanja ishoda učenja te sveučilište usmjerava prema studentima. Pomoću ECTS bodova definira se studentsko opterećenje, tj. količina vremena koja je studentima u prosjeku potrebna kako bi izvršili sve obveze vezane uz nastavu i učenje (poput predavanja, seminara, projekata, praktičnoga rada, pripreme za nastavu, samostalnoga učenja, ispita i drugog), a koje su potrebne kako bi se postigli očekivani ishodi učenja (Čikeš, 2005). Formalni aspekti provedbe ispita na Filozofskom fakultetu u Zagrebu (npr. javnost ispita, ispitni rokovi, raspored, broj izlazaka na ispite, ocjenjivanje, prijave i odjave ispita, objava rezultata, žalba na rezultate ispita) definirani su Pravilnikom o studiranju na preddiplomskim i diplomskim i integriranim studijima Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Joughin (2008a) napominje kako su vrednovanje, učenje i prosudba (eng. *judgement*) postali središnje teme u visokom obrazovanju, te navodi kako su tri glavne funkcije vrednovanja ishoda učenja potpora procesu učenja, prosudba postignuća studenata u odnosu na zahtjeve studija te održavanje standarda struke ili discipline za koju se studenti pripremaju. Vrednovanje kao *potpora procesu učenja* se može ostvariti na više načina: dizajnom zadataka za vrednovanje kao zadataka za učenje – tako da studenti uče tijekom samog procesa rješavanja zadataka (npr. rad na projektu,

sudjelovanje u terenskom radu, stvaranje pažljivo osmišljenog eseja); povratnim informacijama – kroz proces prepoznavanja razlika između stvarnih i željenih ishoda učenja, ukazivanja na načine kako premostiti te razlike, te poticanje studenata na aktivno uklanjanje tih razlika tj. učenje; razvojem sposobnosti studenata za evaluaciju kvalitete vlastitog rada tijekom rješavanja zadataka; korištenjem vrednovanja za dobivanje informacija o kvaliteti nastave i time posredno poboljšanim učenjem studenata. Vrednovanje kao *prosudba postignuća* studenata skreće pozornost na prirodu vrednovanja kao profesionalne prosudbe, u suprotnosti od tradicionalnog poimanja vrednovanja kao mjerenja. Vrednovanje kao *održavanje standarda struke ili discipline* za koju se studenti pripremaju pomiče fokus vrednovanja izvan samog studija i smješta ga u svijet poslovne prakse.

Read i suradnici (2005; prema Bloxham i Boyd, 2007) upozoravaju kako je ocjenjivanje teško kad god zadaci obuhvaćaju kompleksno učenje, te pozivaju na otvoreniju raspravu o varijabilnosti standarda vrednovanja ishoda učenja. Otvorenija rasprava o ovim problemima unutar akademske zajednice mogla bi doprinijeti i većem samopouzdanju kod novih nastavnika, koji često pogrešno smatraju da je moguće ocjenjivati bez pogrešaka. Poboljšanje konzistentnosti ocjenjivanja kroz stvaranje kriterija ocjenjivanja, shema za ocjenjivanje, trening ocjenjivača i razvoj zajedničkog razumijevanja takvih dokumenata putem diskusije je vrlo zahtjevno, no ovakve aktivnosti su vrijedne uloženog vremena zbog ključne uloge koju ocjenjivanje ima u održavanju povjerenja u standarde visokog obrazovanja.

Analiza nastavnih metoda i procesa bitan je dio vrednovanja kvalitete studija. Pri tome je korisno na svakom studiju prikupiti podatke o korištenim metodama vrednovanja ishoda učenja, analizirati ih i po potrebi korigirati. Gibbs (2006) ističe da studenti koriste različite strategije učenja ovisno o očekivanoj metodi vrednovanja. Kako bi se poboljšala kvaliteta znanja studenata, pri planiranju vrednovanja nastavnici uz svaki ishod učenja trebaju vezati prikladnu metodu ocjenjivanja.

CILJ ISTRAŽIVANJA

Ovim istraživanjem željeli smo ispitati postupke vrednovanja ishoda učenja na preddiplomskom i diplomskom studiju psihologije Filozofskog fakulteta u Zagrebu, uzimajući u obzir dva izvora informacija - nastavnike Odsjeka za psihologiju koji izvode ispite te studente preddiplomskog i diplomskog studija psihologije.

PROBLEMI

1. Ispitati iskustva nastavnika Odsjeka za psihologiju vezana uz: a) načine formiranja konačnih ocjena, b) strukturu ispita, c) ponavljanje pitanja u ispitima, d) usklađenost provjere znanja s definiranim ishodima učenja.
2. Utvrditi najčešće izvore problema pri organizaciji ispita te zadovoljstvo nastavnika Odsjeka za psihologiju kvalitetom i organizacijom ispita.
3. Ispitati najčešće izvore problema i zadovoljstvo studenata kvalitetom i organizacijom postupaka vrednovanja znanja na preddiplomskom i diplomskom studiju psihologije.
4. Usporediti glavne probleme i zadovoljstvo studenata i nastavnika kvalitetom i organizacijom postupaka vrednovanja znanja na preddiplomskom i diplomskom studiju psihologije.

METODOLOGIJA

Kako bi se uspješno odgovorilo na probleme istraživanja potrebno je pri ispitivanju koristiti prikladne metode. Jedan od aspekata ovog rada je doprinos pri razradi upitnika za procjenu postupaka vrednovanja ishoda učenja u visokom obrazovanju.

S obzirom na postavljene probleme, provedena su dva zasebna istraživanja te će i njihovo prikazivanje biti razdijeljeno.

Prvo istraživanje

Uzorak

Kako bi se ispitali postupci vrednovanja znanja na preddiplomskom i diplomskom studiju psihologije iz perspektive nastavnika, provedeno je istraživanje na uzorku nastavnika Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu koji izvode

ispite. Nastavnici su za svaki kolegij na kojem izvode ispite dobili po jedan primjerak anketnog upitnika.

Vraćeno je 44 anketnih upitnika, od kojih su 42 bila pravilno ispunjena tj. odgovoreno je na sva ili većinu pitanja, a dva anketna upitnika nisu uključena u rezultate jer na veliku većinu pitanja nije odgovoreno. Jedan anketni upitnik ispunjen je za 2 kolegija (Statistika u psihologiji 1 i 2), ali budući da je riječ o dva odvojena kolegija, odgovori će se i analizirati odvojeno za svaki kolegij. Dakle, pravilno su popunjeni upitnici za ukupno 43 kolegija, 25 obveznih (65.8% od sveukupno 38 obveznih kolegija na preddiplomskom i diplomskom studiju psihologije) i 18 izbornih (30.5% od sveukupno 59 izbornih kolegija na preddiplomskom i diplomskom studiju psihologije). U ispunjavanju upitnika sudjelovalo je 18 nastavnika. Popis kolegija za koje su ispunjeni upitnici nalazi se u tablici 1.

Tablica 1

Popis obveznih i izbornih kolegija na studiju psihologije za koje su ispunjeni anketni upitnici (N=43).

Obvezni kolegiji	Izborni kolegiji
Biološka psihologija 1 Biološka psihologija 2 Emocije i motivacija Interpersonalni i unutargrupni odnosi Klinička procjena psihičkih poremećaja Motivacija i radno ponašanje Neeksperimentalna psihologijska metodologija Odabir i razvoj osoblja Percepcija i pamćenje Procjenjivanje ličnosti Psihologija djetinjstva i adolescencije Psihologija ličnosti Psihologija obrazovanja: učenje i poučavanje Psihologijski praktikum 1 Psihologijski praktikum 3 Socijalna percepcija i stavovi Socijalni identitet i međugrupni odnosi Statistika u psihologiji 1 Statistika u psihologiji 2 Učenje i viši kognitivni procesi Uvod u kliničku psihologiju Uvod u metodologiju eksperimentalne psihologije Uvod u psihologiju rada Uvod u psihopatologiju Uvod u teoriju testova	Ergonomijska psihologija Evolucijska psihologija Klinička neuropsihologija Komunikacijske vještine Multivarijatne metode i dimenzionalni modeli Nasilje u bliskim vezama Organizacijska psihologija Primijenjena razvojna psihologija Psihički poremećaji - etiologija i dijagnostika Psihologija boli Psihologija persuazije i propagande Psihologija potrošačkog ponašanja Psihologija predrasuda i diskriminacije Psihologija roda i spola Psihologija roditeljstva Složeni nacrti istraživanja Socijalna kognicija Statistička obrada podataka pomoću računala

Mjerni instrument

U sklopu istraživanja konstruiran je anketni upitnik koji se sastoji od 23 pitanja. Pitanja su podijeljena u pet skupina – a) podaci o kolegiju, b) neke karakteristike sadržaja tj. strukture ispita, c) neke karakteristike pripreme ispita, d) neke karakteristike rezultata ispita, e) opća procjena (usklađenost ECTS bodova sa stvarnim nastavnim opterećenjem, zadovoljstvo kvalitetom i organizacijom ispita, izvori problema pri organizaciji ispita, karakteristike koje utječu na loše rezultate studenata). Na početku upitnika dano je objašnjenje svrhe ispitivanja. Iz upitnika je izdvojeno 11 pitanja relevantnih za definirane probleme istraživanja te su obrađeni odgovori ispitanika na ta pitanja.

Postupak

Podaci su prikupljeni u razdoblju od rujna 2014. do travnja 2015. godine. Nastavnici koji izvode ispite na kolegijima Odsjeka za psihologiju zamoljeni su da ispune upitnike, a ako održavaju ispite na više različitih kolegija da ispune posebni upitnik za svaki kolegij na kojem održavaju ispite. Bilo je naglašeno kako će se rezultati koristiti za izradu diplomske radnje i za analizu postupaka provjere znanja na Odsjeku za psihologiju.

Drugo istraživanje

Uzorak

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 188 studenata preddiplomskog i diplomskog studija psihologije. U uzorak nisu uključeni studenti prve godine preddiplomskog studija zbog relativno malog i nedovoljnog iskustva s ispitima. Studenti završne godine diplomskog studija te apsolvanti također nisu bili uključeni u istraživanje (više nisu imali nastavu obveznih kolegija, a anketne upitnike su studenti ispunjavali na početku ili na kraju nastave obveznih kolegija za svaku godinu). Sve procjene u anketi odnosile su se na studij u cjelini. Broj studenata prema godini studija prikazan je u tablici 2.

Tablica 2

Prikaz uzorka studenata ($N=188$) preddiplomskog i diplomskog studija psihologije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu prema godini studija.

Godina studija	Broj studenata	Postotak
Druga godina preddiplomskog	68	36.2
Treća godina preddiplomskog	59	31.4
Prva godina diplomskog	61	32.4
Ukupno	188	100.0

U anketi je sudjelovalo 145 studentica (77.1%) te 43 studenta (22.9%).

Mjerni instrument

U sklopu istraživanja konstruiran je anketni upitnik koji se sastojao od ukupno 30 pitanja. Pitanja su bila podijeljena u 2 cjeline – a) podaci o studentici/studentu, b) pitanja o vrednovanju znanja. Iz upitnika su za odgovor na treći i četvrti problem ovog istraživanja izdvojeni podaci o prosječnoj ocjeni tijekom studija, godini studija i spolu ispitanika te 16 pitanja koja se odnose na zadovoljstvo i najčešće izvore problema studenata kvalitetom postupaka vrednovanja znanja na preddiplomskom i diplomskom studiju psihologije.

Postupak

Podaci su prikupljeni tijekom ožujka 2015. godine. U terminima nastave obveznih kolegija koji pohađaju studenti druge i treće godine preddiplomskog, te prve godine diplomskog studija psihologije studenti su zamoljeni da ispune anketni upitnik. Nije bilo vremenskog ograničenja, a uobičajeno vrijeme za popunjavanje ankete bilo je 10 minuta. Ispitivanje je bilo anonimno, te je bilo naglašeno kako će se rezultati koristiti za izradu diplomske radnje i analizu postupaka provjere znanja na Odsjeku za psihologiju.

REZULTATI

Ovim istraživanjem željeli smo ispitati postupke vrednovanja ishoda učenja na studiju psihologije na uzorku nastavnika Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu koji izvode ispite, kao i razinu zadovoljstva i najčešće izvore problema kod vrednovanja znanja na uzorku studenata preddiplomskog i diplomskog studija psihologije. Prvo će biti prikazani rezultati istraživanja vezanog uz iskustva nastavnika, a zatim studenata.

Iskustva nastavnika

Nastavnici su prvo naveli od kojih se dijelova sastoji provjera znanja, tj. kakva je procedura formiranja konačne ocjene na 43 navedena kolegija. Rezultati su prikazani u tablici 3.

Tablica 3

Frekvencija (*N*) i postotak (%) odgovora (*N*=43) na pitanje o sastavnim dijelovima provjere znanja na navedenim kolegijima.

Od kojih se dijelova sastoji provjera znanja, tj. od čega se sastoji procedura formiranja konačne ocjene na navedenom kolegiju (moguće više odgovora)?	<i>N</i>	%*
Pismeni ispit za sve studente	25	58.1
Pismeni ispit samo za neke studente	11	25.6
Usmeni ispit za sve studente	6	14.0
Usmeni ispit samo za neke studente	17	39.5
Pismeni kolokviji	23	53.5
Usmeni kolokviji	1	2.3
Zadaće	13	30.2
Seminari	24	55.8
Aktivnost na predavanjima	10	23.3
Aktivnost na vježbama	10	23.3
Neki oblik praktičnog rada, npr. na računalima	2	4.7
Ostalo	10	23.3

*zbroj odgovora može biti veći od 100%

Pod Ostalo, nastavnici su navodili: "9-10 izvještaja praktikuma u semestru", "istraživačka aktivnost u grupi", "on-line rasprave", "praktični dio ispita u PB Jankomir (procjena+pisanje izvještaja)", "prijedlog psihosocijalnog preventivnog projekta (timski rad) + analitička ocjena prezentacije projekta od strane ostalih kolega polaznika kolegija", "provedba radionica u školama i završni izvještaj, te redovitost dolazaka", "radionice za roditelje, debate o kontroverznim pitanjima u roditeljstvu", "redovitost dolazaka na nastavu".

Za kolegije koji imaju pismeni ili usmeni ispit samo za neke studente, nastavnici su trebali navesti i koji studenti im pristupaju, te koliki je to postotak od ukupnog broja studenata koji pohađaju navedeni kolegij. U slučajevima kada postoji pismeni ispit samo za neke studente, nastavnici su naveli kako im pristupaju studenti koji ne polože kolokvij(e) i/ili nisu zadovoljni njihovom ocjenom. U slučajevima kada usmeni ispit nije obavezan za sve studente, pristupaju mu također oni studenti koji nisu položili kolokvije i/ili žele popraviti ocjenu. Za tri kolegija nastavnici su dodatno naveli kako na usmeni ispit izlaze i studenti koji polažu u jesenskim rokovima, kada na ispit izlazi mali

broj studenata. Za jedan je kolegij dodano i kako na usmeni ispit izlaze i studenti s invaliditetom (sljepoća ili nemogućnost pisanja).

Postotci studenata koji izlaze na takve pismene i usmene ispite su grupirani i prikazani u tablici 4.

Tablica 4

Frekvencija (*N*) i postotak (%) procjena postotka od ukupnog broja studenata na kolegiju koji izlaze na pismene (*N*=10) i usmene (*N*=16) ispite.

Procijenite koliki postotak od ukupnog broja studenata koji pohađaju navedeni kolegij izlazi na:	Pismeni ispit		Usmeni ispit	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
0%-10%	4	40.0	7	43.8
11%-20%	5	50.0	5	31.3
21%-30%	1	10.0	2	12.5
31%-40%	0	0.0	2	12.5
Ukupno	10	100.0	16	100.0

Iz tablice 4 vidljivo je kako relativno mali postotak studenata pristupa pismenim i usmenim ispitima koji nisu obavezni za sve studente.

Nastavnici su za kolegije u kojima provjera znanja uključuje pismene i/ili usmene kolokvije, zadaće i/ili seminare trebali navesti i njihov broj. Rezultati su grupirani i prikazani u tablici 5.

Tablica 5

Frekvencija (*N*) i postotak (%) broja pismenih kolokvija (*N*=22), usmenih kolokvija (*N*=1), zadaća (*N*=13) i seminara (*N*=23) u kolegijima u kojima su uključeni u provjeru znanja studenata.

Koliki je broj svakog od navedenih dijelova provjere znanja studenata:	Pismeni kolokviji		Usmeni kolokviji		Zadaće		Seminari	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
1	6	27.3	1	100.0	3	23.1	15	65.2
2	14	63.6	0	0.0	1	7.7	5	21.7
3	1	4.5	0	0.0	1	7.7	3	13.0
4 do 5	0	0.0	0	0.0	4	30.8	0	0.0
6 do 8	1	4.5	0	0.0	3	23.1	0	0.0
9 do 10	0	0.0	0	0.0	1	7.7	0	0.0
Ukupno	22	100.0	1	100.0	13	100.0	23	100.0

Na pitanje o pragu prolaska tj. postotku bodova potrebnog za prolazak na pismenom ispitu nastavnici su dali odgovore za 38 kolegija. Rezultati su grupirani i prikazani u tablici 6.

Tablica 6

Frekvencija (N) i postotak (%) odgovora (N=38) na pitanje o postotku bodova potrebnog za prolazak na pismenom ispitu.

Koliki je postotak od ukupnog broja bodova potrebno ostvariti za prolazak na pismenom ispitu?	N	%
50%-59%	8	21.1
60%-65%	24	63.2
66%-70%	3	7.9
71%-75%	2	5.3
76%-80%	1	2.6
Ukupno	38	100.0

Na većini kolegija (24 od 38 promatranih kolegija) za prolaz je potrebno oko 60% od ukupnog broja bodova na pismenim ispitima. Kod odgovora za kolegij za koji je naveden najviši postotak (80%) dodana je napomena kako se zapravo radi o 80% pozitivnih ocjena izvještaja.

Nastavnici su zamoljeni da ukratko objasne kako formiraju konačnu ocjenu studenta, tj. kako i koliko svaki od ranije navedenih dijelova provjere znanja utječe na konačnu ocjenu. Odgovori su bili vrlo raznoliki te se pokazalo kako gotovo svaki kolegij ima svoja specifična, u mnogim slučajevima i vrlo detaljna pravila i procedure. U prilogu 1 navedeni su svi odgovori na ovo pitanje.

U sljedećem pitanju nastavnici su trebali procijeniti koliki broj pitanja uobičajeno sadrže pismeni kolokviji, usmeni kolokviji, pismeni ispiti te usmeni ispiti. Rezultati su grupirani i prikazani u tablici 7. Za usmene kolokvije naveden je odgovor samo za jedan kolegij („ppt prezentacija i usmeno izlaganje kojim se provjerava usvojenost prezentacijskih vještina“).

Za pismene kolokvije navedeni su odgovori za 24 kolegija. Za još dva kolegija navedeni su odgovori („ocjenjivanje isključivo na temelju zadaća“; „statistika, 5 - 6 pitanja, plus ostalo u izvještaju“) koji zbog specifično strukturiranih kolokvija nisu uvršteni u tablicu 7. Za pismene ispite navedeni su odgovori za 34 kolegija, a za usmene za 20 kolegija.

Tablica 7

Frekvencija (*N*) i postotak (%) procjena uobičajenog broja pitanja u pismenim kolokvijima (*N*=24), pismenim ispitima (*N*=34) te usmenim ispitima (*N*=20).

Koliki broj pitanja uobičajeno (npr. 5, ili 5-10) sadrže Vaši:	Pismeni kolokviji		Pismeni ispiti		Usmeni ispiti	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
1 - 2	0	0.0	1	2.9	3	15.0
2 - 3	0	0.0	0	0.0	6	30.0
3 - 5	1	4.2	0	0.0	11	55.0
5 - 10	0	0.0	4	11.8	0	0.0
10 - 20	2	8.3	4	11.8	0	0.0
20 - 40	12	50.0	9	26.5	0	0.0
40 - 60	6	25.0	10	29.4	0	0.0
60 - 80	2	8.3	0	0.0	0	0.0
80 - 100	1	4.2	6	17.6	0	0.0
Ukupno	24	100.0	34	100.0	20	100.0

Na usmenim ispitima uobičajeni broj pitanja je najmanji, što je i očekivano s obzirom na njihovu vremensku zahtjevnost. Broj pitanja u pismenim kolokvijima i pismenim ispitima je, ovisno o kolegiju, vrlo raznolik i kreće se od 1-2 (ispiti) tj. 3-5 (kolokviji) pa do 100 pitanja.

Na pitanje o uključenosti različitih vrsta zadataka u pismenim ispitima nastavnici su naveli odgovore za 38 kolegija. Rezultati su prikazani u tablici 8.

Tablica 8

Prosječni postotci (%) uključenosti različitih vrsta zadataka u pismenim ispitima na navedenim kolegijima (*N*=38).

Kakva je uobičajena struktura zadataka u pismenim ispitima na navedenom kolegiju?	%*
Ponuđena dva odgovora (npr. točno/netočno)	15.1
Ponuđeno više odgovora	17.4
Zadaci otvorenog tipa, gdje se traži kratki odgovor (nekoliko riječi) ili rješenje zadatka	37.9
Zadaci otvorenog tipa, gdje se traži duži odgovor	24.3
Zadaci esejskog tipa	5.3

* pri procjenjivanju ukupni postotak je trebao biti 100%

Vidljivo je kako se u prosjeku pismeni ispiti sastoje od otprilike dvije trećine zadataka otvorenog tipa (bilo da se traži kratki odgovor, nešto duži odgovor ili esejski tip odgovora), dok je jedna trećina posvećena zadacima u kojima su ponuđena dva ili više odgovora.

Odgovori na pitanje o uključenosti različitih aspekata provjere znanja pri sveukupnoj provjeri znanja studenata na 43 kolegija studija psihologije prikazani su u tablici 9.

Tablica 9

Prosječni postotci (%) uključenosti različitih aspekata procjene znanja u sveukupnoj provjeri znanja studenata na navedenim kolegijima (N=43).

Koliko sveukupna provjera znanja studenata na navedenom kolegiju uključuje svaki od navedenih aspekata?	%*
Faktografske činjenice (definicije, reprodukcija činjenica)	39.0
Rješavanje problemskih zadataka	19.2
Integraciju i razumijevanje sadržaja	41.8

* pri procjenjivanju ukupni postotak je trebao biti 100%

Nastavnici navode kako je u sveukupnoj provjeri znanja udio faktografskih činjenica 39.0%, a 61.0% zadataka u kojima se procjenjuju više razine znanja studenata (problemski zadaci, integracija i razumijevanje).

U sljedećem pitanju nastavnici su trebali procijeniti koliki se dio pitanja ponavlja u različitim rokovima tijekom jedne akademske godine, posebno za pismene i usmene ispite. Za pismene ispite navedeni su odgovori za 38 kolegija, a za usmene za 21 kolegij. Rezultati su grupirani i prikazani u tablici 10.

Tablica 10

Frekvencija (N) i postotak (%) procjena postotka pitanja koja se ponavljaju u različitim rokovima za pismene (N=38) i usmene (N=21) ispite.

Procijenite koliki postotak pitanja se ponavlja u različitim rokovima tijekom jedne akademske godine:	Za pismeni ispit		Za usmeni ispit	
	N	%	N	%
0%	6	15.8	5	23.8
1%-20%	13	34.2	2	9.5
21%-30%	8	21.1	2	9.5
31%-40%	4	10.5	1	4.8
41%-50%	2	5.3	5	23.8
51%-60%	3	7.9	1	4.8
61%-70%	2	5.3	1	4.8
100%	0	0.0	1	4.8
Ne mogu procijeniti	0	0.0	3	14.3
Ukupno	38	100.0	21	100.0

U većini kolegija ponavlja se barem dio pitanja u pismenim i usmenim ispita, no nastavnici navode kako u velikoj većini slučajeva (86.9% za pismene te 71.4% za usmene ispite) taj udio ne prelazi 50% od ukupnog broja pitanja na ispitu.

Nastavnici su na pitanje o ponavljanju potpuno istog pismenog ispita dali odgovore za 40 kolegija (tablica 11).

Tablica 11

Frekvencija (*N*) i postotak (%) odgovora (*N*=40) na pitanje o ponavljanju pismenih ispita pri provjeri znanja studenata psihologije.

Ponavljate li potpuno isti pismeni ispit?	<i>N</i>	%
Ne, nikada (ili iznimno rijetko)	14	35.0
Da, ali ne unutar iste akademske godine	15	37.5
Da, unutar iste akademske godine ponovi se isti pismeni ispit	11	27.5
Ukupno	40	100.0

U 72.5% kolegija nastavnici paze da unutar iste akademske godine (ili još rjeđe, tj. nikada ili iznimno rijetko) ne ponove potpuno isti pismeni ispit. Od 11 kolegija za koje nastavnici navode kako se unutar iste akademske godine ponovi isti pismeni ispit, za 3 kolegija dodana je napomena kako se pazi da isti studenti ne pristupe takvom ponovljenom ispitu, a za jedan kolegij napomenuto je kako se u takvim ponovljenim ispitima naprave manje izmjene.

Na pitanje o usklađenosti provjere znanja s definiranim ishodima učenja, nastavnici nisu naveli podatak za tri kolegija. Za većinu kolegija (62.5%) nastavnici navode kako se zadaci kreiraju točno prema zadanim ishodima, dok se za samo 5.0% kolegija ispitna pitanja sastavljaju spontano tj. prema iskustvu, a ne prema definiranim ishodima učenja. Rezultati su prikazani u tablici 12.

Tablica 12

Frekvencija (*N*) i postotak (%) odgovora nastavnika na pitanje o usklađenosti ispitnih pitanja s definiranim ishodima učenja.

Koliko je provjera znanja na navedenom kolegiju usklađena s definiranim ishodima učenja?	<i>N</i>	%
Ispitnim pitanjima nastoji se točno reprezentirati struktura ishoda kolegija (zadaci se kreiraju točno prema zadanim ishodima)	25	62.5
Ispitna pitanja samo dijelom odgovaraju strukturi ishoda	13	32.5
Ispitna pitanja uglavnom se sastavljaju spontano (prema iskustvu) i samo približno reprezentiraju strukturu ishoda kolegija	2	5.0
Ukupno	40	100.0

Sljedeća dva pitanja postavljena su i nastavnicima i studentima te su zbog lakše usporedbe rezultati prikazani usporedno.

Nastavnici i studenti su procijenili koliko su osobno zadovoljni kvalitetom i organizacijom ispita na kolegiju za koji je ispunjavana anketa (ankete za nastavnike) tj. na studiju psihologije (ankete za studente). U jednom upitniku za nastavnike nedostajao je odgovor na ovo pitanje. Rezultati su prikazani u tablici 13.

Tablica 13

Frekvencija (*N*) i postotak (%) odgovora nastavnika (*N*=42) i studenata (*N*=188) na pitanje koliko su osobno zadovoljni kvalitetom i organizacijom ispita.

Koliko ste Vi osobno zadovoljni kvalitetom i organizacijom ispita?	Nastavnici		Studenti	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Vrlo nezadovoljan/a	3	7.1	0	0
Uglavnom nezadovoljan/a	2	4.8	28	14.9
Uglavnom zadovoljan/a	31	73.8	148	78.7
Vrlo zadovoljan/a	6	14.3	12	6.4
Ukupno	42	100.0	188	100.0

I nastavnici i studenti su u velikoj većini slučajeva (nastavnici za 88.1% kolegija, 85.1% studenata) uglavnom zadovoljni ili vrlo zadovoljni kvalitetom i organizacijom ispita.

Na pitanje što njima osobno predstavlja najveći izvor problema vezano uz ispitivanje znanja na navedenom kolegiju (nastavnici) tj. na studiju psihologije (studenata) odgovorila su 163 studenta te nastavnici za 36 kolegija. Odgovori su kategorizirani i prikazani u tablici 14.

Tablica 14

Zastupljenost pojedinih odgovora nastavnika (*N*=36) i studenata (*N*=163) na pitanje o najvećem izvoru problema vezano uz ispitivanje znanja studenata.

Što Vama osobno predstavlja najveći izvor problema vezano uz ispitivanje znanja studenata? (pitanje je bilo otvoreno, te je bilo moguće navesti više odgovora)	Nastavnici		Studenti	
	<i>N</i>	%*	<i>N</i>	%*
Velik broj studenata / nedostatak vremena	17	47.2	0	0.0
Nedostatak usmenog ispita	13	36.1	5	3.1
Kvalitetan izbor pitanja / osmišljavanje novih pitanja	10	27.8	48	29.4
Nemam problema	3	8.3	8	4.9
Subjektivnost ocjenjivanja	2	5.6	31	19.0
Raspored ispitnih rokova i kolokvija	0	0.0	45	27.6
Neujednačenost i loše objašnjeni kriteriji vrednovanja ishoda učenja	0	0.0	30	18.4
Preopterećenost studenata	0	0.0	12	7.4
Različita težina ispita ovisno o ispitnom roku	0	0.0	12	7.4
Postojanje usmenog ispita /problemi s usmenim ispitom	0	0.0	10	6.1
Ostalo	3	8.3	11	6.7

*zbroj odgovora može biti veći od 100%

Nastavnici kao probleme najčešće navode velik broj studenata/nedostatak vremena (47.2%) i s time povezan nedostatak usmenog ispita (36.1%). Treći po redu problem kod nastavnika (27.8%) te vodeći kod studenata (29.4%) je kvalitetan izbor pitanja (u što je uključeno i smišljanje kvalitetnih novih pitanja). Kod studenata su izraženi problemi i raspored ispitnih rokova i kolokvija (27.6%), subjektivnost

ocjenjivanja (19.0%) te neujednačenost i loše objašnjeni kriteriji vrednovanja ishoda učenja (18.4%). U kategoriju ostalo su svrstani sljedeći odgovori nastavnika: „davanje klasičnih brožanih ocjena“, „pisanje detaljnih uputa korektorima o načinu korigiranja pojedinog izvještaja“ i „kada studenti uče napamet, pa ne znaju odgovoriti na problemska, ali u biti jednostavna pitanja“, te odgovori studenata: „mislim da bi svi kolegiji trebali ponuditi mogućnost polaganja preko kolokvija“ (3 odgovora), „vlastita nemotiviranost“ (3 odgovora), „negativno bodovanje na nekim kolegijima“ (2 odgovora), „prelagano“, „raspon ocjena od 1 do 5“, „nedostupnost prostora za polaganje ispita u željenom terminu“.

Iskustva studenata

Uz iskustva nastavnika, u ovom smo istraživanju željeli ispitati i iskustva studenata vezana uz postupke vrednovanja znanja na preddiplomskom i diplomskom studiju psihologije. U tablici 15 prikazane su prosječne vrijednosti zadovoljstva studenata različitim aspektima vrednovanja znanja. Procjene su davali na ponuđenoj skali od 1 (potpuno nezadovoljan) do 5 (potpuno zadovoljan).

Tablica 15

Prosječne vrijednosti zadovoljstva studenata preddiplomskog i diplomskog studija psihologije (N=188) različitim aspektima studija.

Zadovoljstvo navedenim aspektom:	<i>M</i>	<i>SD</i>
Broj ispitnih rokova	3.92	0.986
Jasno definiranje ishoda kolegija, tj. koja znanja i vještine studenti trebaju usvojiti nakon pojedinog kolegija	3.74	0.645
Opće zadovoljstvo izvedbom studijskog programa	3.68	0.778
Način provjere znanja i vještina (izvedba ispita)	3.61	0.712
Jasno definirani kriteriji za vrednovanje znanja (je li jasno što student treba naučiti za prolaz odnosno za pojedinu ocjenu)	3.49	0.887
Kontinuirano provjeravanje znanja na kolegijima tijekom semestra	3.38	0.815
U kojem stupnju ispiti odražavaju definirane ishode učenja na pojedinim kolegijima	3.37	0.813
Redovite i jasne povratne informacije o uspješnosti u učenju i na ispitima	3.28	0.981
Raspored ispitnih rokova i drugih oblika provjere znanja (kolokviji i sl)	3.07	1.149
Ujednačenost kriterija na različitim kolegijima pri vrednovanju znanja	2.45	0.921

Studenti su najzadovoljniji brojem ispitnih rokova ($M=3.92$) i jasnim definiranjem ishoda kolegija ($M=3.74$), a najmanje zadovoljni ujednačenošću kriterija na različitim kolegijima ($M=2.45$) i rasporedom ispitnih rokova i drugih oblika provjere znanja ($M=3.07$).

Prosječna ocjena studenata tijekom studija je $M=3.93$ ($SD=0.512$). Izračunate su korelacije prosječne ocjene studenta s odgovorima na pitanja o zadovoljstvu različitim aspektima studija (tablica 15) te pitanje o razini zadovoljstva kvalitetom i organizacijom ispita (tablica 13). Rezultati pokazuju da je prosječna ocjena studenta značajno povezana jedino s odgovorom na pitanje o općem zadovoljstvu izvedbom studijskog programa - studenti s višim prosjekom ocjena zadovoljniji su izvedbom studijskog programa ($r(186) = .161$; $p < .05$).

Studenti su upitani i koliko korisnim smatraju provjeravanje znanja tijekom semestra (npr. putem kolokvija). Na ovo pitanje jedan ispitanik nije dao odgovor. Rezultati su prikazani u tablici 16.

Tablica 16

Frekvencija (N) i postotak (%) odgovora studenata ($N=187$) na pitanje o korisnosti provjeravanja znanja tijekom semestra.

Koliko smatrate korisnim provjeravanje znanja tijekom semestra (npr. putem kolokvija)?	N	%
Uopće nije korisno	2	1.1
U manjoj mjeri je korisno	12	6.4
Korisno je u većoj mjeri	84	44.9
Vrlo je korisno	89	47.6
Ukupno	187	100.0

Velika većina (92.5%) studenata smatra kako je provjeravanje znanja tijekom semestra u većoj mjeri ili vrlo korisno, dok samo 1.1% smatra kako takva provjeravanja uopće nisu korisna.

Studenti procjenjuju kako je u otprilike dvije trećine slučajeva njihova ocjena bila objektivan pokazatelj znanja, a u 34.4% slučajeva smatraju kako je ocjena bila podcijenjena tj. precijenjena (tablica 17).

Tablica 17

Prosječni postotci (%) studentskih procjena ($N=188$) slučajeva objektivnog i neobjektivnog ocjenjivanja na ispitima.

Prema Vašem mišljenju u kolikom postotku slučajeva su ocjene koje ste dobili na ispitima bile objektivan pokazatelj Vašeg stvarnog znanja?	%*
Dobio sam zasluženu ocjenu	65.7
Dobio sam manju ocjenu nego što sam zaslužio	19.5
Dobio sam veću ocjenu nego što sam zaslužio	14.9

* pri procjenjivanju ukupni postotak je trebao biti 100%

Na pitanje o postojanju razlika između ranijih i kasnijih ispitnih rokova nije odgovorilo 6 studenata. Od 182 studenta koji su odgovorili na ovo pitanje, većina

(60.4%) navodi kako su primijetili da pitanja u kasnijim ispitnim rokovima postaju teža (tablica 18).

Tablica 18

Frekvencija (*N*) i postotak (%) odgovora studenata (*N*=182) na pitanje o razlikama u težini pitanja kod ranijih i kasnijih ispitnih rokova.

Jeste li uočili postojanje razlika u pitanjima između ranijih i kasnijih ispitnih rokova?	<i>N</i>	%
Pitanja su postala teža	110	60.4
Pitanja su ostala jednake težine	64	35.2
Pitanja su postala lakša	8	4.4
Ukupno	182	100.0

Studenti su dali i prijedloge kako poboljšati kvalitetu ispitivanja znanja studenata na studiju psihologije. Na ovo pitanje odgovorio je 131 student, odgovori su kategorizirani i prikazani u tablici 19.

Tablica 19

Zastupljenost pojedinih odgovora studenata (*N*=131) o mogućim poboljšanjima kvalitete ispitivanja znanja studenata.

Koju promjenu biste predložili s ciljem poboljšanja kvalitete ispitivanja znanja studenata na ovom studiju? (pitanje je bilo otvoreno, te je bilo moguće navesti više odgovora)	<i>N</i>	%*
Bolji raspored ispitnih rokova i kolokvija	39	29.8
Promjene u načinu ispitivanja	38	29.0
Ujednačeni kriteriji vrednovanja ishoda učenja /bolje objašnjeni kriteriji	27	20.6
Kvalitetniji izbor pitanja /ne ponavljati pitanja u ispitima	24	18.3
Više podučavati i ocjenjivati praktično znanje i kritičko razmišljanje, a manje faktografsko	21	16.0
Povećati objektivnost ispitivanja	8	6.1
Ostalo	7	5.3

**zbroj odgovora može biti veći od 100%*

Studenti su najčešće predlagali bolji raspored ispitnih rokova i kolokvija (29.8%) i promjene u načinu ispitivanja (češće provjere znanja/kolokviji, manje obaveznih usmenih ispita; 29.0%).

U kategoriju ostalo svrstani su sljedeći odgovori: „više gradiva, češće, teže“, „da nisu nepotrebni predmeti uvjet pa bezveze padaš godinu u prvom semestru prve godine faksa!“, „izbacivanje nepotrebne literature iz kategorije obaveznih, koje oduzimaju vrijeme za pripremu ispita, a ne pridonose kvalitetnijem znanju“, „manje obveza na faksu i manja satnica vježbi/seminara“, „smanjila bih strogoću pojedinih izbornih predmeta“, „ukidanje bodova za aktivnost na nastavi jer se provodi po upitnim kriterijima (ne zna se ime studenta, kao ni boduje li se aktivnost ili znanje)“, „veći utjecaj studentskih evaluacija na radna mjesta profesora“.

RASPRAVA

Ovim istraživanjem željeli smo ispitati postupke vrednovanja znanja na studiju psihologije. Prvotno nas je zanimalo kako nastavnici formiraju konačne ocjene studenata, te smo utvrdili kako se u tu svrhu koriste brojni načini provjere znanja. Uz tradicionalne načine provjere znanja - pismene i usmene ispite, kolokvije, seminare i zadaće, u pojedinim kolegijima koriste se i noviji, nestandardni načini provjere znanja – radionice, on-line rasprave, osmišljavanje projekata, različiti oblici praktičnog rada itd. Nadalje, među kolegijima postoje velike razlike ne samo u izboru metoda provjere znanja, već i u njihovom broju tijekom nastave – tako se na primjer u kolegijima u kojima provjera znanja uključuje zadaće njihov broj kreće od jedne do deset (tablica 5). Kako bi formirali konačne ocjene studenata, nastavnici na vrlo raznolike načine (navedene u prilogu 1) kombiniraju i vrednuju pojedine dijelove provjere znanja.

Iako postotak za prolaz na pismenom ispitu ovisno o kolegiju varira od 50% do 80%, oko ovog kriterija već postoji relativno dobra usklađenost (u 84.3% promatranih kolegija taj se kriterij kreće od 50% - 65% bodova, a u 63.2% promatranih kolegija za prolaz je potrebno oko 60% ukupnog broja bodova), te bi jedinstveni kriterij postotka bodova potrebnih za prolaz na ispitu mogao biti jedan od jednostavnijih načina usklađivanja provjere znanja na razini studija.

U prilog tezi o neujednačenosti provjere znanja na različitim kolegijima govori i informacija o velikom rasponu uobičajenog broja pitanja u pismenim kolokvijima i pismenim ispitima (1-100 pitanja). Broj pitanja na usmenim ispitima je daleko manji te se kreće od 1 do 5. Mali broj pitanja na usmenim ispitima je očekivan, no ukazuje na jedan od uzroka uobičajenih nedostataka usmenih ispita - zbog vremenske ograničenosti i relativno velikog broja studenata njima se najčešće obuhvaća znatno manje gradiva nego kod pismenog ispitivanja te je nužno subjektivno jer studenti dobivaju pitanja koja pokrivaju različite dijelove sadržaja kolegija.

Netom navedene izražene razlike u načinu provjere znanja na studiju psihologije su očekivane pa i djelomično poželjne kako bi se mogle odabrati najprikladnije metode ocjenjivanja s obzirom na različite kompetencije te u skladu s njima i različite ishode učenja koje studenti trebaju usvojiti tj. pokazati u svakom pojedinom kolegiju. Ipak, trebalo bi razmotriti usklađenost među kolegijima barem u nekim općim pravilima, poput postotka od ukupnog broja bodova potrebnog za prolaz na ispitu, obveznih i

izbornih metoda provjere znanja i sl. Razmjenom iskustava i zajedničkim dogovorom nastavnika u svrhu postizanja ujednačenijih kriterija ocjenjivanja poboljšala bi se konzistentnost provjere znanja na razini studija te bi se povećalo zadovoljstvo i motiviranost studenata, koji neujednačenost kriterija vrednovanja znanja na različitim kolegijima navode kao jedan od najvećih problema (18.4%) te aspektom studija kojim su najmanje zadovoljni ($M=2.45$, $SD=0.921$).

Nastavljajući temu strukture ispita, nastavnici navode kako se pismeni ispiti sastoje od otprilike jedne trećine zadataka alternativnog ili višestrukog izbora te dvije trećine zadataka otvorenog tipa (tablica 8). U ukupno 29.6% zadataka traži se nešto duži otvoreni odgovor ili esejski tip odgovora. Vizek Vidović i sur. (2003) kao prednosti zadataka esejskog tipa navode kako se njima može utvrditi i vještina pismenog izražavanja, originalnost odgovora i organizaciju ideja te mogu pružiti uvid u složenije razine znanja (razumijevanje, sposobnost evaluacije i primjene ideja). Utvrdili smo i kako u provjeri znanja nastavnici koriste sve aspekte tj. razine znanja - procjenjuju kako je udio viših razina (razumijevanje, integracija, rješavanje problemskih zadataka) u sveukupnoj provjeri 61%, a reprodukcije faktografskih činjenica 39%. U ovom kontekstu zanimljiv je i podatak kako 16.0% studenata predlaže još veći naglasak na podučavanje i ocjenjivanje praktičnog znanja i kritičkog razmišljanja, a manji na faktografsko znanje. Ovaj podatak ukazuje na svijest studenata o potrebi razvijanja i provjere viših razina znanja i poticaj je nastavnicima da pri osmišljavanju načina provjere znanja pridaju još veću pozornost višim razinama. Više razine znanja podrazumijevaju savladavanje kompleksnih znanja te odražavaju i veću samostalnost studenata u procesu učenja. Istraživanja (Nevo, 1995; Struyf, Vandenberghe i Lens, 2001; prema Gielen, Dochy i Dierick 2003) pokazuju da se kod ispitivanja viših razina znanja proces učenja često nastavlja i za vrijeme ispitivanja – studenti trebaju reorganizirati stečeno znanje, upotrijebiti ga na nove načine kako bi riješili postavljene probleme te naći poveznice između ideja i koncepata koje nisu otkrili tijekom prethodne pripreme.

Kvalitetan izbor pitanja jedan je od ključnih uvjeta za uspješno vrednovanje ishoda učenja. Ispitna pitanja trebaju biti usklađena s definiranim ishodima učenja, imati dobre metrijske karakteristike (valjanost, pouzdanost, objektivnost i diskriminativnost) te mjeriti različite razine znanja. Osmišljavanje takvih kvalitetnih pitanja je često

vremenski zahtjevno, a dodatno opterećenje na nastavnike u pogledu pripreme ispitnih pitanja predstavlja činjenica da postojeći studijski sustav podrazumijeva omogućavanje više ispitnih rokova za polaganje svakog kolegija. Zbog toga smo željeli ispitati problem ponavljanja pitanja u ispitima. Pokazalo se kako nastavnici nastoje što manje ponavljati pitanja u različitim rokovima tijekom jedne akademske godine - iako se zbog nedostatka vremena u većini kolegija ponavlja određeni dio pitanja, taj udio najčešće (u 86.9% kolegija za pismene te 71.4% za usmene ispite) ne prelazi 50% od ukupnog broja pitanja na ispitu. Ponavljanje potpuno istih pismenih ispita na različitim rokovima unutar jedne akademske godine događa se u 27.5% kolegija, no i tada dio nastavnika pazi da isti studenti ne pristupe takvom ponovljenom ispitu. Iako postoji svijest o problemu ponavljanja ispitnih pitanja te ih većina nastavnika nastoji izbjegavati, i studenti i nastavnici navode kako im je kvalitetan izbor pitanja, uključujući i osmišljavanje kvalitetnih novih pitanja jedan od najvećih problema vezanih uz ispitivanje znanja – to je najčešće spominjani problem među studentima (29.4%) te treći po redu (27.8% kolegija) među nastavnicima. U prilog tezi o problemu osmišljavanja jednako kvalitetnih pitanja za različite ispitne rokove govori i tvrdnja 60.4% studenata kako su primijetili da pitanja u kasnijim ispitnim rokovima postaju teža. Također, 7.4% studenata navodi kako im je najveći izvor problema vezan uz ispitivanje znanja upravo različita težina ispita ovisno o ispitnom roku.

Provjerili smo i usklađenost ispitnih pitanja s definiranim ishodima učenja, te je utvrđeno kako u više od polovice promatranih kolegija (62.5%) nastavnici kreiraju zadatke točno prema zadanim ishodima, dok za samo 5.0% kolegija pitanja sastavljaju prema iskustvu, a ne prema definiranim ishodima učenja. Kao što je već spomenuto, kvalitetan izbor pitanja studenti vide kao jedan od glavnih izvora problema vezanih uz ispitivanje znanja, a stupanj u kojem ispiti odražavaju definirane ishode učenja na pojedinim kolegijima ocijenili su i kao jedan od aspekata studija kojim su najmanje zadovoljni ($M=3.37$, $SD=0.813$). Uzevši u obzir navedene podatke, možemo zaključiti kako u ovom segmentu postoji veliki prostor za poboljšanja. Usklađivanje ispitnih pitanja s definiranim ishodima učenja smanjilo bi pogreške vrednovanja ishoda učenja i povećalo zadovoljstvo studenata ovim aspektom studija.

Ovim istraživanjem željeli smo, uz prednosti i mane nekih karakteristika samih ispita poput metoda provjere znanja, strukture i ponavljanja pitanja u ispitima te

usklađenosti provjere znanja s definiranim ishodima učenja, utvrditi i razinu zadovoljstva kvalitetom i organizacijom ispita kod nastavnika i studenata. Vrlo je pozitivan pokazatelj kako u velikoj većini slučajeva i nastavnici (za 88.1% kolegija) i studenti (85.1%) navode kako su uglavnom ili vrlo zadovoljni kvalitetom i organizacijom ispita, a vrlo nezadovoljnih je nastavnika samo 3 (7.1%) kolegija te niti jedan student. Nalaze istraživanja stoga ne treba shvatiti kao strogu kritiku, već kao indicaciju smjera za dodatna poboljšanja.

Iz perspektive nastavnika, najveći izvor problema kod ispitivanja znanja studenata predstavlja nedostatak vremena zbog velikog broja studenata (47.2%). I druge probleme koje navode nastavnici možemo izravno povezati s nedostatkom vremena - nedostatak usmenog ispita problem je kod 36.1% kolegija, a kvalitetan izbor pitanja i osmišljavanje novih pitanja kod 27.8% kolegija. Uz nedostatak vremena možemo povezati i podatak kako je usmeni ispit za sve studente obavezan u samo 14.0% kolegija (tablica 3). U još 39.5% kolegija postoji mogućnost usmenog ispita, no na njega izlaze samo neki studenti, uglavnom oni koji nisu položili pismene kolokvije ili žele popraviti ocjenu. Izlaznost na takve usmene ispite je relativno mala - u 75.1% kolegija pristupa im manje od 20% studenata koji pohađaju kolegij. Vizek Vidović i sur. (2003) ukazale su na važne kvalitativne prednosti usmenog ispitivanja u odnosu na pismeno – lakše uočavanje kvalitativnih razlika u znanju, mogućnost bolje provjere razumijevanja i upotrebe znanja te veću učestalost učenja s razumijevanjem ukoliko učenici očekuju usmeno ispitivanje. Joughin je u istraživanju usmenog vrednovanja znanja (2007; prema Joughin, 2008b) utvrdio da studenti koji se pripremaju za usmeno ispitivanje pokazuju više razine znanja, dok u pismenim zadacima češće pokazuju nižu, reproduksijsku razinu znanja. Imajući u vidu navedene prednosti usmenih ispita, razumljivo je kako njihov nedostatak dovodi do nezadovoljstva nastavnika trenutnim stanjem te može utjecati na smanjenje kvalitete provjere znanja na studiju.

Iz perspektive studenata, najčešće spominjani problemi su kvalitetan izbor pitanja (29.4%), raspored ispitnih rokova i kolokvija (27.6%), subjektivnost ocjenjivanja (19.0%) te neujednačenost i loše objašnjeni kriteriji vrednovanja ishoda učenja (18.4%). Navedeni problemi odražavaju se i u studentskim prijedlozima promjena u svrhu poboljšanja kvalitete ispitivanja znanja – studenti najčešće predlažu bolji raspored ispitnih rokova i kolokvija (29.8%), promjene u načinu ispitivanja

(29.0%), ujednačenije i bolje objašnjene kriterije vrednovanja ishoda učenja (20.6%) i kvalitetniji izbor pitanja (18.3%). Ove rezultate možemo povezati i s već prethodno spomenutim problemima neusklađenosti ispitnih pitanja s definiranim ishodima učenja i kvalitetnog izbora pitanja, te su dodatna potvrda kako su potrebne promjene u svrhu njihovog poboljšanja. Jedan od koraka koji bi se u svrhu usklađivanja vrednovanja znanja na studiju mogao provesti u kratkom roku je poboljšanje rasporeda ispitnih rokova i kolokvija – studenti navode kako se često dešava da se gotovo svi kolokviji tj. ispitni rokovi održavaju u istom tjednu, a ponekad i više njih u istom danu. Uz međusobni dogovor i usklađivanje profesora koji održavaju kolegije na istoj godini studija ovaj problem mogao bi se relativno jednostavno i lako riješiti.

Studenti su procjenjivali razinu zadovoljstva različitim aspektima vrednovanja znanja na studiju. Pokazalo se kako su najmanje zadovoljni ujednačenošću kriterija na različitim kolegijima pri vrednovanju znanja ($M=2.45$, $SD=0.921$) i rasporedom ispitnih rokova i kolokvija ($M=3.07$, $SD=1.149$), te je ovaj rezultat dodatna potvrda prethodno obrazložene potrebe za poboljšanjem rasporeda i ujednačavanjem provjere znanja među različitim kolegijima na studiju. Studenti su najzadovoljniji brojem ispitnih rokova ($M=3.92$, $SD=0.986$), te pri prilagođavanju rasporeda ispitnih rokova ne treba mijenjati njihov broj. Treba napomenuti i kako prosjek ocjena ne korelira značajno s razinom zadovoljstva navedenim aspektima studija. Ovaj nalaz možemo shvatiti kao dodatni argument potrebe za poboljšanjem rasporeda i ujednačavanjem provjere znanja među različitim kolegijima na studiju, jer je relativno niska razina zadovoljstva studenata navedenim aspektima studija neovisna o njihovom uspjehu na ispitima. Značajnu povezanost s prosjekom ocjena ima jedino odgovor na pitanje o općem zadovoljstvu izvedbom studijskog programa - studenti s višim prosjekom ocjena zadovoljniji su izvedbom studijskog programa ($r(186) = .161$; $p < .05$). Kako niti jedan drugi aspekt studija nije značajno povezan s prosjekom ocjena, a ne možemo biti sigurni koje su aspekte studija studenti zapravo procjenjivali pod općim zadovoljstvom izvedbom programa (moguće je da su studenti različito shvatili ovo pitanje), ovaj nalaz trebalo bi detaljnije istražiti u nekom sljedećem istraživanju.

Velika većina (92.5%) studenata smatra kako su provjere znanja tijekom semestra putem kolokvija i drugih metoda u većoj mjeri ili vrlo korisne, dok ih samo 1.1% smatra potpuno nekorisnim. Ujedno, redovite i jasne povratne informacije o

uspješnosti u učenju i na ispitima su jedan od aspekata studija kojim su studenti najmanje zadovoljni ($M=3.28$, $SD=0.981$). Navedene rezultate možemo shvatiti kao indikaciju potrebe studenata za češćom formativnom provjerom znanja. I Kulik i Kulik (1988) ukazuju na poticajno djelovanje učestalih povratnih informacija - ukoliko su provjere znanja češće i kraće, rezultati će biti bolji nego kod rijetkih i dugih pismenih ispita. Povratne informacije nakon provjere također su češće, neposrednije su vezane uz uloženi trud i njihova je motivacijska vrijednost veća.

Prethodno obrazloženi problemi kvalitetnog izbora pitanja, usklađivanja pitanja s definiranim ishodima učenja i nedovoljne definiranosti kriterija vrednovanja ishoda učenja unutar pojedinog kolegija utječu na smanjivanje objektivnosti ocjenjivanja. Djelomična subjektivnost ocjenjivanja odražava se i u tvrdnji studenata kako su u 65.7% slučajeva ocjene dobivene na ispitima bile objektivni pokazatelj njihovog stvarnog znanja, dok u 34.4% slučajeva smatraju kako je ocjena bila podcijenjena ili precijenjena. Ovom rezultatu možemo pridružiti i podatke o 19.0% studenata i 5.6% nastavnika koji navode kako im subjektivnost ocjenjivanja predstavlja najveći izvor problema kod provjere znanja, kao i 6.1% studenata koji su objektivnije ispitivanje naveli kao prijedlog u svrhu poboljšanja kvalitete ispitivanja znanja studenata.

Kod interpretacije rezultata ovog istraživanja treba imati u vidu ograničenja u usporedbi odgovora nastavnika i studenata. Ona proizlaze iz činjenice kako su nastavnici ispunjavali ankete za svaki kolegij na kojem izvode ispite, a studenti za cijeli studij, te je moguće da bi studenti dali različite odgovore za različite kolegije. Kako bi se odgovori nastavnika i studenata mogli direktno uspoređivati, u nekom budućem istraživanju trebalo bi usporediti procjene studenata i procjene nastavnika za svaki kolegij posebno te onda provjeriti koliko se te procjene slažu.

Rezimirajući rezultate istraživanja, možemo zaključiti kako su neki od glavnih problema pri vrednovanju ishoda učenja na studiju psihologije izrazita različitost i neujednačenost provjere znanja na različitim kolegijima, osmišljavanje dovoljnog broja kvalitetnih ispitnih pitanja i njihova usklađenost s definiranim ishodima učenja. Iako su ovi problemi uzrokovani složenim međudjelovanjem faktora koje nije lako riješiti, jedan od kojih je i nedostatak vremena nastavnika zbog velikog broja studenata, utvrdili smo i par poboljšanja koja bi se mogla relativno lako i brzo provesti. Raspored ispitnih rokova i kolokvija mogao bi se unaprijediti zajedničkim dogovorom nastavnika koji održavaju

kolegije na istoj godini studija, kako bi se uklonila preklapanja i studentima omogućilo posvećivanje dovoljno vremena za pripremu svakog ispita. Druga relativno lako ostvariva promjena u svrhu poboljšanja konzistentnosti i ujednačenosti na razini studija moglo bi biti utvrđivanje jedinstvenog kriterija postotka bodova potrebnih za prolaz na ispit, koji bi se mogao uklopiti u provjeru znanja gotovo svih kolegija.

Kvalitetniji izbor ispitnih pitanja i njihovo bolje usklađivanje s definiranim ishodima učenja mogao bi se postići zajedničkim i detaljnim definiranjem ciljeva podučavanja, željenih ishoda podučavanja i metoda vrednovanja znanja već tijekom planiranja nastavnog sadržaja, a prije početka nastave. Suradnja među nastavnicima različitih kolegija i ovdje bi se mogla pokazati vrlo korisnom - mogla bi se utvrditi i izbjeći eventualna preklapanja nastavnog sadržaja na različitim kolegijima, razmijeniti iskustva o najprikladnijim načinima ispitivanja i ocjenjivanja za različite sadržaje i razine znanja među iskusnijim nastavnicima te podržati i educirati mlade nastavnike i asistente.

ZAKLJUČAK

Ovim istraživanjem provjereni su određeni aspekti vrednovanja ishoda učenja na studiju psihologije Filozofskog fakulteta u Zagrebu, iz perspektive nastavnika Odsjeka za psihologiju koji izvode ispite te studenata preddiplomskog i diplomskog studija psihologije.

Utvrđeno je kako svaki kolegij ima svoja specifična i detaljna pravila i procedure za formiranje konačnih ocjena. U 63.2% kolegija za prolaz na pismenom ispitu potrebno je oko 60% ukupnog broja bodova, a raspon bodova potrebnih za prolazak na pismenom ispitu je 50% - 75% od ukupnog broja bodova. Pismeni ispiti u prosjeku se sastoje od 32.5% zadataka alternativnog ili višestrukog izbora te 67.5% zadataka otvorenog tipa. Udio viših razina znanja u sveukupnoj provjeri znanja studenata je 61%, a reprodukcije faktografskih činjenica 39%. Većina nastavnika nastoji izbjeći ponavljanje pitanja u različitim rokovima tijekom jedne akademske godine te njihov udio najčešće ne prelazi 50% od ukupnog broja pitanja na ispitu, dok se potpuno isti pismeni ispiti na različitim rokovima unutar jedne akademske godine ponove u 27.5% kolegija. U 62.5% kolegija nastavnici kreiraju zadatke točno prema zadanim ishodima.

Najveći izvor problema kod ispitivanja znanja nastavnicima predstavlja nedostatak vremena zbog velikog broja studenata (47.2% kolegija), nedostatak usmenog ispita (36.1%) te kvalitetan izbor pitanja i osmišljavanje novih pitanja (27.8%).

Studenti najčešće spominju probleme vezane uz kvalitetan izbor pitanja (29.4%), raspored ispitnih rokova i kolokvija (27.6%), subjektivnost ocjenjivanja (19.0%) te neujednačene i loše objašnjene kriterije vrednovanja ishoda učenja (18.4%). Najmanje zadovoljstvo studenti su izrazili ujednačenošću kriterija na različitim kolegijima pri vrednovanju znanja ($M=2.45$, $SD=0.921$) te rasporedom ispitnih rokova i kolokvija ($M=3.07$, $SD=1.149$). Provjere znanja tijekom semestra putem kolokvija i drugih metoda u većoj mjeri ili vrlo korisnim smatra 92.5% studenata.

U većini slučajeva i nastavnici (za 73.8% kolegija) i studenti (78.7%) navode kako su uglavnom zadovoljni kvalitetom i organizacijom ispita, vrlo zadovoljnih je nastavnika 14.3% kolegija te 6.4% studenata. Vrlo nezadovoljni kvalitetom i organizacijom ispita su nastavnici za 7.1% kolegija te niti jedan student.

LITERATURA

- Anderson, L., Krathwohl, D.A. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Berry, R. (2008). *Assessment for Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Bloxham, S., Boyd, P. (2007). *Developing Effective Assessment in Higher Education - A Practical Guide*. Berkshire: McGraw-Hill Open University Press.
- Čikeš, N (2005). Kvalifikacije i kompetencije u europskom prostoru visokog obrazovanja. U: M. Polić Bobić (Ur.), *Prvi koraci u Bolonjskom procesu* (str. 40-42). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu. http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/Studiji_studiranje/Studiji/Nastava/Bologna/Bologna.pdf
- Divjak, B. (2009). Ishodi učenja: Pretpostavke, iskustva i izazovi. U: M. Mesić, Lj. Pinter (Ur.), *Ishodi učenja na Sveučilištu u Zagrebu* (str. 21-32). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Fakultetsko vijeće Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (2015). *Pravilnik o studiranju na preddiplomskim i diplomskim i integriranim studijima Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu*. <http://dokumenti.ffzg.unizg.hr/pravilnici/wp-content/uploads/sites/6/2015/07/Pravilnik-o-studiranju.doc>
- Gibbs, G. (2006). How assessment frames student learning. U: C. Bryan, K. Clegg (Ur.), *Innovative Assessment in Higher Education* (str. 23-36). New York: Routledge.
- Gielen, S., Dochy, F., Dierick, S. (2003). Evaluating the Consequential Validity of New Modes of Assessment: The Influence of Assessment on Learning, Including Pre-, Post-, and True Assessment Effects. U: M. Segers, F. Dochy, E. Cascallar (Ur.), *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards* (str. 37-54). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Grgin, T. (2001). *Školsko ocjenjivanje znanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Haladyna, T.M, Downing, S.M. (2004). Construct-Irrelevant Variance in High-Stakes Testing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 23, 17-27.
- Joughin, G. (2008a). Introduction: Refocusing Assessment. U: G. Joughin (Ur.), *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education* (str. 1-12). Dordrecht: Springer Science+Business Media B.V.
- Joughin, G. (2008b). Assessment, Learning and Judgement in Higher Education: A Critical Review. U: G. Joughin (Ur.), *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education* (str. 13-28). Dordrecht: Springer Science+Business Media B.V.

- Kolesarić, V. i Petz, B. (1999). *Statistički rječnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Kulik, J.A. i Kulik, C.L. (1988). Timing of Feedback and Verbal Learning. *Review of Educational Research Journal*, 21, 79-97.
- Mužić, V. (1993). *Kako nadmudriti test*. Zagreb: Školske novine.
- Mužić, V. (1961). *Testovi znanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Petz, B. (1992). *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Prosvjeta.
- Slavin, R.E. (1997). *Educational Psychology: Theory and Practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP – VERN'.
- Vlahović-Štetić, V. (2009). Ishodi učenja: prema kurikulumu usmjerenome na kompetencije u visokome obrazovanju. U: M. Mesić, Lj. Pinter (Ur.), *Ishodi učenja na Sveučilištu u Zagrebu* (str. 226-229). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.

PRILOG

Prilog 1

Opisi načina formiranja konačne ocjene studenata na navedenim kolegijima (N=43).

Kolegij:	Opis:
<i>Obvezni kolegiji:</i>	
Biološka psihologija 1	Suma bodova na 3 kolokvija (uz uvjet da je na svakom kolokviju postignuto min. 51% bodova) + suma bodova iz 10 zadaća (vježbi) (max 10% od ukupne ocjene)
Biološka psihologija 2	Zbroj bodova iz 2 kolokvija (uz uvjet da je postignuto min. 51% na svakom kolokviju) + seminarski bodovi - jedan seminar (5-10%)
Emocije i motivacija	Kolokvij (1) 40%, pismeni ispit 50%, individualni seminarski rad 10%
Interpersonalni i unutargrupni odnosi	Pismeni ispit ili 2 kolokvija - 100 bodova, seminari (3)- 20 bodova, dodatnih 5 bodova za redovitost dolazaka na nastavu; ukupno 120 bodova maksimalno
Klinička procjena psihičkih poremećaja	23% aktivnost tijekom semestra (na temelju aktivnosti na predavanjima i vježbama i zadataka - 4 zadaće, 1 seminar), 38% pismeni dio ispita, 35% usmeni dio ispita, 4% praktični dio ispita (u PB Jankomir - procjena + pisanje izvještaja).
Motivacija i radno ponašanje	Kolokvij 1-do 25 bodova, kolokvij 2-do 25 bodova, pismeni ispit za sve studente -do 20 bodova, seminarske obaveze (2 seminara) -do 20 bodova, aktivnost na nastavi-do 10 bodova; ukupno 100 bodova. Postoje dvije vrste pismenog ispita - oni koji su položili kolokvije imaju 4 esejska pitanja, a oni koji ne polože kolokvije imaju 50 pitanja. (usmeni ispit za studente koji ne polože kolokvij + oni koji žele višu ocjenu)
Neeksperimentalna psihologijska metodologija	Pismeni ispit ili 2 kolokvija - 100 bodova, seminari (3) - 20 bodova; ukupno 120 bodova maksimalno
Odabir i razvoj osoblja	Redovito pohađanje predavanja (do 3 izostanka) i vježbi (do 2 izostanka) -10 bodova, jedan seminarski rad i jedan projektni zadatak po 10 bodova, 2 pismena kolokvija (0-20 bodova po kolokviju), završna pismena provjera znanja (0-70 bodova). Konačna ocjena: 80-94 boda je 2, 95-109 bodova je 3, 110-124 boda je 4, više od 124 boda je 5. (usmeni ispit za studente koji žele popraviti ocjenu i one koji izlaze u jesenskom roku)
Percepcija i pamćenje	Zbir kolokviji (2), seminar (1), ispit.
Procjenjivanje ličnosti	ILI 90% kolokvij + 5% aktivnost + 5% projektni zadatak ILI 100% pismeni ispit
Psihologija djetinjstva i adolescencije	Student skuplja bodove na seminaru (1) , kolokvijima (2) /pismenom ispitu i s njima dolazi na usmeni ispit za sve studente. Raspon bodova 0-100 (61-70 je 2, 71-80 je 3, 81-90 je 4, 91-100 je 5). Ovako formirane ocjene su "početna ocjena", a konačna se formira na temelju znanja na usmenom ispitu.
Psihologija ličnosti	Ili 1. kolokvij 40% + 2. kolokvij 60% ili 100% pismeni ispit
Psihologija obrazovanja: učenje i poučavanje	2 kolokvija ili pismeni 60%, tri zadaće 20%, usmeni ispit za sve studente 20% - ali ako na usmenom dobije manje od 5% pada
Psihologijski praktikum 1	Prosjeck ocjena iz svih izvještaja (9-10)
Psihologijski praktikum 3	Ocjene iz zadaća (7-8) se boduju i na temelju ukupnog broja bodova formira se ocjena. Negativno ocijenjeni izvještaji se ispravljaju.
Socijalna percepcija i stavovi	Kolokviji (2) ili završni pismeni ispit - 100 bodova, zadaće (6) - 30 bodova, aktivnost na predavanjima i vježbama - 10 bodova; ukupno 140 bodova
Socijalni identitet i međugrupni odnosi	Pismeni ispit ili 2 kolokvija - 100 bodova, seminari (3) - 20 bodova, redovitost dolazaka na nastavu dodatnih 5 bodova, ukupno 120 bodova maksimalno
Statistika u psihologiji 1	Tijekom semestra pišu se 2 pismena kolokvija iz kojih se dobije ocjena 1-5. Nepristupanje kolokviju se tretira kao negativna ocjena. Svi studenti moraju pristupiti pismenom ispitu iz kojeg se dobije ocjena 1-5. Nakon pismenog je usmeni ispit, osim ako: a) studenti koji na oba kolokvija i na pismenom ispitu dobiju pozitivne ocjene, ne moraju na usmeni već im je završna ocjena prosjek te tri ocjene; b) student može

	ići na usmeni ako želi povišiti ocjenu. Na usmenom može dobiti i manju ocjenu od one s kojom je došao na usmeni (prosjeck 3 ocjene), ali i pasti. U slučaju pada na usmenom student mora izaći ponovno na pismeni ako je ocjena iz prethodnog pismenog ispita bila manja od 4. Studenti koji ne polože pismeni ispit, bez obzira na ocjene na kolokvijima ne mogu pristupiti usmenom ispitu, tj. Ne mogu položiti kolegij. Studenti koji polože pismeni, a nisu prošli jedan ili oba kolokvija, pristupaju usmenom ispitu. Konačna ocjena biti će određena i uspjehom na usmenom, pismenom i uspjehom na kolokvijima.
Statistika u psihologiji 2	Jednako kao Statistika u psihologiji 1
Učenje i viši kognitivni procesi	Pismeni
Uvod u kliničku psihologiju	Pismeni ispit za sve studente, 60-70% je 2, 70-80% je 3, 80-90% je 4 90-100% je 5
Uvod u metodologiju eksperimentalne psihologije	Pismeni ispit za sve studente: ~ 50% ~ 60% točno riješenih zadataka je 2, 65%-75% je 3, 75%-85% je 4, 85-100% je 5. Donekle prilagođavam % distribuciji kada je novi pismeni.
Uvod u psihologiju rada	50% jedan kolokvij + 50% ispit (pismeni za sve studente); 1 seminar koji treba biti samo pozitivno ocijenjen kao preduvjet za izlazak na ispit (usmeni ispit za studente koji nisu položili kolokvij, koji žele višu ocjenu)
Uvod u psihopatologiju	Pismeni + usmeni ispiti za sve studente
Uvod u teoriju testova	Kolokvij 1 + kolokvij 2 + pismeni ispit. Svaki zadatak donosi 1 bod (usmeni ispit za studente koji nisu položili kolokvij, koji žele višu ocjenu)
<i>Izborni kolegiji:</i>	
Ergonomijska psihologija	Redovito pohađanje predavanja (do 3 izostanka) i vježbi (do 2 izostanka) -10 bodova, jedan seminarski rad i jedan projektni zadatak po 10 bodova, 2 pismena kolokvija (0-20 bodova po kolokviju), završna pismena provjera znanja (0-70 bodova). Konačna ocjena: 80-94 boda je 2, 95-109 bodova je 3, 110-124 boda je 4, više od 124 boda je 5 (usmeni ispit za studente koji žele popraviti ocjenu i one koji izlaze u jesenskom roku)
Evolucijska psihologija	Rezultat na pismenom ispitu + bodovi na seminaru (do 10%)
Klinička neuropsihologija	Rezultat na pismenom ispitu + nagradni bodovi za aktivnost na vježbama
Komunikacijske vještine	Aktivnost - 10 bodova, domaće zadaće (5) - 10 bodova, individualni seminar - 20 bodova, pismeni kolokvij ili pismeni ispit - 40 bodova, usmeni kolokvij (obavezan) - 20 bodova; ukupno 100 bodova
Multivarijatne metode i dimenzionalni modeli	Studenti pišu 4 izvještaja (zadaće) o 4 multivarijatne metode. Izvještaji uključuju samostalnu analizu i interpretaciju rezultata. Ukupna ocjena je prosjek 4 ocjene za svaki izvještaj.
Nasilje u bliskim vezama	Redovitost dolazaka - 10 bodova, aktivnost na nastavi - 30 bodova, 1 seminar - 20 bodova, vođenje radionica u školama i pisani prikaz vođenja radionica - 40 bodova
Organizacijska psihologija	Ocjena se formira na temelju pismenog ispita. Granični bodovi se mogu popraviti usmenim odgovorima, tu vodim računa o aktivnostima i zadacima tijekom nastave (aktivnost na vježbama i 1-2 zadaće).
Primijenjena razvojna psihologija	Pismeni radovi (2 zadaće i 2 seminara-izvještaji praktičnog istraživanja) nose 70% ocjene (uz aktivnost u nastavi). Usmeni ispit za sve studente= integracija znanja stečenih u kolegiju i tijekom studija - 30% ocjene
Psihički poremećaji - etiologija i dijagnostika	8 zadaća
Psihologija boli	Ocjena jednog kolokvija + 2x ocjena pismenog ispita - ta suma se podijeli s 3 (usmeni ispit za studente koji žele višu ocjenu)
Psihologija persuazije i propagande	Ocjena seminara (jedan seminar) i pismenog ispita, seminar podiže ocjenu ako je ocjena pismenog najmanje 3

Psihologija potrošačkog ponašanja	Pismeni ispit - do 40 bodova, seminari/projekti (2 seminara) - do 30 bodova, on-line rasprave - do 20 bodova, aktivnost na nastavi-do 10 bodova (usmeni ispit za studente koji odgovaraju za višu ocjenu ili nisu izvršili obaveze u kolegiju)
Psihologija predrasuda i diskriminacije	U konačnu ocjenu ulaze sve 3 ocjene (pismeni ispit za sve studente, jedan seminar - u obliku debate na odabranu temu, istraživačka aktivnost u grupi, postoji i usmeni ispit za studente koji su nezadovoljni ocjenom); ako je ocjena pismenog 2, druge 2 mogu podići ukupnu za najviše jednu ocjenu; ako je ocjena 3 i više, sve se ocjene zbrajaju i konačna je prosječna.
Psihologija roda i spola	Kolokvij (1) ili završni pismeni ispit - 60 bodova, individualni i grupni zadaci (4 zadaće, 1 seminar) - 40 bodova
Psihologija roditeljstva	Pismeni kolokviji (6), pismeni ispit za sve studente, usmeni ispit za sve studente, jedan seminar, radionica i sudjelovanje u debati se ocjenjuju ocjenom 1-5. Konačna ocjena je prosjek svih elemenata koji se ocjenjuju.
Složeni nacrti istraživanja	Uspjeh na pismenom ispitu (usmeni ispit za studente koji žele višu ocjenu)
Socijalna kognicija	Kolokviji ili završni pismeni ispit - 60 bodova, individualni seminarski rad - 15 bodova, grupni seminarski rad 15 bodova, aktivnost - 10 bodova; ukupno 100 bodova
Statistička obrada podataka pomoću računala	Pismeni ispit se sastoji od 10 teorijskih pitanja i 10 praktičnih zadataka na računalu (usmeni ispit za studente koji žele višu ocjenu)